

ARTYKUŁY I ROZPRAWY

DIETRICH BENNER

Uniwersytet Humboldtów

Berlin, Niemcy

Forum Pedagogiczne

9 (2019) 2, cz. 2

Wpłynęło: 17.10.2019

Zatwierdzono do druku: 20.11.2019

DOI: 10.21697/fp.2019.2.25

NORMATYWNOŚĆ WŁASNEJ LOGIKI WYCHOWANIA I JEJ ZWIĄZKI Z INNYMI RODZAJAMI NORMATYWNOŚCI¹

Streszczenie: W artykule przedstawiono koncepcję własnej logiki wychowania i opartą na niej specyficzną normatywność pedagogiczną. Autor identyfikuje wychowanie jako kierowane zasadami przyczynowości oddziaływanie edukacyjne, w którym dokonuje się transformacja wpływów zewnętrznych na wewnętrzne. Powodzenie lub niepowodzenie wychowania zależy od przestrzegania transformatywnego charakteru wychowania. Rozważania teoretyczne poparto przykładem, w którym uwyraźniono różnicę między działaniem pedagogicznym i terapeutycznym.

Słowa kluczowe: wychowanie; normatywność; przyczynowość pedagogiczna; transformacja; terapia.

Niemalże wszędzie spotykamy się z roszczeniami o charakterze normatywnym. W pewnym sensie są one nie do uniknięcia. W ostatnim czasie przypomniał o tym Christoph Möllers w swoim studium zatytułowanym *Möglichkeit der Normen* (2015). Na normy i normatywność natrafiamy nie tylko w przyrodzie, czy nauce, lecz także w życiu codziennym i – choć ostatnie w kolejności, ale nie co do znaczenia – w wychowaniu. Również głoszona przez Maxa Webera niezależność nauki od ocen wartościujących jest w gruncie rzeczy postulatem normatywnym, który nie jest wcale neutralny ani wolny od wartościowania.

Wobec powyższego nie powinno właściwie nas dziwić, że w społeczeństwach (po)nowoczesnych ciągle od nowa rozpalają się dyskusje na temat normatywności wychowania. Punktem wyjścia są w nich zazwyczaj pytania, stany rzeczy czy problemy wiążące się zarówno z prywatnym wychowaniem rodzinnym, jak i edukacją publiczną. Krytykujący wychowanie, a wśród nich również odbiorcy systemu

1 Przekład artykułu pt. *Über die eigenlogische Normativität der Erziehung und ihre Bezüge zu anderen Normativitätsansprüchen*, opublikowanego przez autora w czasopiśmie „Vierteljahrsschrift für Wissenschaftliche Pädagogik”, 95 (2019), s. 317–332. W cytatach i przypisach posłużono się tekstami w polskiej wersji językowej, o ile istnieją [D. S.].

wychowania i kształcenia, zarzucają obu niewypełnianie zadań powierzonych im przez państwo i społeczeństwo.

Wspomniani powyżej odbiorcy tzw. usług edukacyjnych twierdzą przykładowo, że wychowanie w niewystarczającym stopniu przygotowuje dzieci i młodzież do wejścia w różnorodne sfery życia społecznego. Szkoła nie daje sobie rady z wymaganiami, które samo życie stawia przed nią, i dlatego musi zostać zreformowana. Działaniom reformatorskim przypisuje się nie tylko autorytet reprezentowania nowych norm, lecz także moc przekształcenia niesatysfakcjonującego stanu rzeczy na lepszy.

Na tego typu krytykę i żądania zasadniczych zmian pedagogzy-praktycy często odpowiadają wyznaniem, że oni sami chcieliby mieć do czynienia z dziećmi i dorastającymi, którzy byliby lepiej przygotowani do wychowania i kształcenia w instytucjach pedagogicznych, takich jak przedszkole czy szkoła, nie pomijając placówek kształcenia zawodowego, a nawet uniwersytetów. W kontekście wychowania przedszkolnego ich zdaniem rodzice nie uczą swoich dzieci prawidłowego mówienia ani właściwego zachowania wobec innych. Nierzadko trzeba obarczyć winą za taki stan rzeczy również telewizję, internet i przemysł rozrywkowy, które współcześnie sprowadzają na manowce i demoralizują już nie tylko młodzież, lecz nawet małe dzieci. Obwinianie wyłącznie wychowawców, nauczycieli i wykładowców akademickich za to, że młode pokolenie wykazuje tyle braków i niedomagań, jest niesprawiedliwe. Odpowiedzialnością za taki stan rzeczy muszą podzielić się wszyscy dorośli, a nawet całe społeczeństwo.

Jedyną bodajże grupą, której najtrudniej wykręcić się z powyższych zarzutów, są rodzice. Przez nich dzieci przyszły w ogóle na świat i dlatego właśnie oni ponoszą w pierwszym rzędzie odpowiedzialność za ich słowa, zachowania i postawy (Prange 2010, s. 51–67). Jednak rodzice zrzucają winę na wyposażenie genetyczne, które przejęli po swoich rodzicach, lub na złe wychowanie, którego sami doświadczyli w swoim dzieciństwie i młodości, i które teraz, chcąc nie chcąc, przekazują swojemu potomstwu.

Ten spór chyba nigdy się nie skończy. W gronie krytyków zawsze będą tacy, którzy powiedzą, że w ostatnich latach wychowanie stało się znacznie gorsze i że wcześniej było o wiele lepiej. Niekiedy mają oni rację, niekiedy zaś nie. Mnie nie chodzi jednak o to, żeby rozstrzygnąć, komu i kiedy należy się słusność, lecz o to, że jak dotychczas między krytykującymi wychowanie i krytykami wychowania nie ma porozumienia, również w sensie wymiany zdań. Wymowny dowód tego braku stanowi moim zdaniem wyemitowany w 2018 roku w Niemczech film dokumentalny pt. *Elternschule (Szkoła dla rodziców)*. Pokazano w nim placówką terapeutyczną, w której wychowuje się „od nowa”. Rodzice bowiem tak wychowali swoje dzieci, że przykładowo nie chcą one wieczorem iść spać, nie umieją się prawidłowo poruszać ani jeść w kulturalny sposób. Żeby być dobrze zrozumianym – ci rodzice/opiekunowie nauczyli swoje dzieci wzbraniania się przed zasypianiem, pozostawiania w bezruchu przez cały dzień, wypluwania jedzenia z ust wprost przed

siebie, choćby na inne osoby, i w końcu nieznośnego tyranizowania otoczenia, którego teraz oni sami, tj. rodzice/opiekunowie, nie są w stanie już dłużej znieść. Ich wychowanie poniosło ewidentnie klęskę i trzeba zacząć wszystko od nowa.

Znajdując się w sytuacji bez wyjścia, rodzice z przedstawionymi powyżej problemami zwrócili się z prośbą o ratunek i pomoc do pewnej kliniki psychologicznej. Ich dzieci mają w niej nauczyć się zasypiać normalnie, poruszać się, jeść posiłki kulturalnie i tak samo rozmawiać z innymi, a następnie zostaną przekazane z powrotem rodzicom/opiekunom. Wspomniany film wywołał w Niemczech wzburzenie, które osiągnęło swoje apogeum wówczas, gdy jeden z przedstawicieli *Kinderschutzbewegung* (Ruchu Obrony Praw Dziecka) zaskarżył klinikę i zatrudnionych w niej psychologów przed sądem, domagając się niezwłocznego zamknięcia placówki z powodu łamania w niej praw dziecka.

W poniższym artykule zamierzam rozważyć wychowanie z perspektywy trzeciej drogi, która ukazuje się moim zdaniem wówczas, gdy zestawimy z jednej strony normy i normatywność, pochodzące z innych sfer życia niż pedagogika, z drugiej zaś własną logikę wychowania. Na postulowanej przeze mnie drodze nie chodzi o to, żeby powątpiewać w normatywność pozapedagogiczną, lecz żeby badać zależność zachodzącą między nią a normatywnością opartą na własnej logice wychowania.

Analiza wskazanego problemu została podzielona na trzy części. W pierwszej wyjaśniam, czym według mnie jest normatywność specyfikująca wychowanie jako swoisty, tzn. obdarzony własną logiką, sposób ludzkiego działania i jaka struktura wychowania z tego wynika. Druga część jest poświęcona trzem przyczynom działania pedagogicznego i potrójnej transformacji norm, która dokonuje się w tym działaniu. Na zakończenie, w trzeciej części, wprowadzam rozróżnienie między normatywnością pedagogiczną i terapeutyczną, która moim zdaniem umożliwia ustosunkowanie się do przedstawionego powyżej przykładu.

Własna logika, normatywność i struktura wychowania

W historii myślenia i konkretnego działania pedagogicznego rywalizują ze sobą dwie koncepcje. W pierwszej postrzega się wychowanie jako narzędzie umożliwiające realizację roszczeń, które dotyczą wychowania i kształcenia (*Bildung*) młodej generacji i pochodzą ze sfer – ogólnie mówiąc – pozapedagogicznych, takich jak polityka czy ekonomia. Zgodnie z drugą koncepcją działanie wychowawcze jest międzypokoleniową praktyką, która ma na celu nie tylko przekazanie tradycji, lecz także jej transformacyjne przekształcenie. W tym drugim ujęciu wychowaniu należy się własna logika, a dalej odrębna normatywność. Wynika to stąd, że wychowanie przestaje być instancją wykonawczą obcych rozporządzeń i zmuszone jest posiadać własne zasady.

W obu wymienionych koncepcjach momentem wspólnym jest to, że działanie wychowawcze odczytuje się jako *praxis* („praktyka”), która przebiega między

dorośli i dorastającymi, nie przyjmując charakteru wzajemności. W działaniu tym dorośli ponoszą zawsze odpowiedzialność za powodzenie swoich interwencji, natomiast dorastający są uzależnieni od ich pomocy i wsparcia.

Jak długo wychowanie zachodziło w bezpośrednich interakcjach życiowych między pokoleniem dorosłych i dorastających, tak długo było traktowane jako zwykłe narzędzie do przekazywania zastanych praktyk kulturowych i społecznych oczywistości. W tych warunkach nie mogło w ogóle być mowy o własnej logice działania pedagogicznego, gdyż działanie to sprzęgało się nierozdzielnie z innymi rodzajami działania, w szczególności z pracą.

Pytanie o odrębną i w tym sensie własną logikę wychowania mogło powstać dopiero wtedy, gdy międzypokoleniowa koegzystencja znalazła się w kryzysie. Zazwyczaj następowało to z powodów niezwiązanych z wychowaniem. Następstwem tego było zastąpienie dotychczasowej jednostronnej podległości wychowania od norm społecznych nowym rodzajem zależności, gdzie normatywność społeczna zdana jest na transformację pedagogiczną (Benner 2015, s. 118–129).

W drugiej z wymienionych powyżej faz można z łatwością zauważyć w relacjach międzypokoleniowych specyficzną różnicę, która odnosi się do związku między wychowaniem a społeczeństwem. Różnica ta nie występuje w sytuacji tożsamości norm społecznych i wychowawczych. Rozłam między nimi powoduje, że problematyczne staje się zarówno wychowanie pokolenia dorastających, jak i to, kim są ci, którzy pełnią funkcję ich wychowawców. Mówiąc wprost, chodzi o to, jakie wychowanie mają oni za sobą.

Wbrew pozorom, powyższa kwestia nie została dostrzeżona i zwerbalizowana dopiero pod koniec europejskiego oświecenia, tj. na przełomie XVIII i XIX wieku (Kant 1995, s. 43), lecz znacznie wcześniej – w platońskiej opowieści o jaskini (Platon 1990, 514a–517a; Benner, Stępkowski 2012). Nie jest to kwestia wyłącznie europejska. Można na nią natrafić np. w dyskursie pedagogicznym w Chinach. Rozważania na ten temat sięgają swoimi korzeniami aż do Konfucjusza. To podobieństwo skłania do wniosku, że w obu, kulturowo jakże odmiennych społeczeństwach, wychowanie interpretowano w dość podobny sposób, a mianowicie jako specyficzną troskę o wychowanie dorastających, którą powierzono dorosłym przedstawicielom społeczeństwa. Troska ta musi być jednak realizowana przez nich w taki sposób, żeby dorastający nauczyli się sami troszczyć o swoje własne kształcenie i mając to na względzie, aktywnie współpracowali na rzecz rozwoju i pomyślności społeczeństwa, w którym żyją (Peng 2017).

Oczywiście, w tekście Platona nie ma jeszcze mowy o postawieniu pod znakiem zapytania relacji między dorosłymi i dorastającymi, lecz o pęknięciach w odniesieniach między samymi tylko dorosłymi. Platon opisał je we wspomnianej opowieści o jaskini, którą umieścił w szerszym kontekście rozważań na temat państwa. Jak pamiętamy, opowiadanie to traktuje o podziemnej grocie, w której od lat przebywają skuci na rękach i nogach kajdaniarze. Wszyscy oni mogą jedynie patrzeć przed siebie, na ścianę, na której obserwują przedmioty pojawiające się

w nieregularnych odstępach czasu. Z widokiem tych przedmiotów są tak oswojeni, że uważają je za rzeczywiste.

Te skrótowo tylko naszkicowane stosunki między kajdaniarzami i światem, w którym przebywają od dzieciństwa, burzy pewne niespodziewane wydarzenie. Otóż jeden z nich zostaje wyzwolony z oków i zmuszony nie tylko do odwrócenia się i skierowania wzroku w stronę wnętrza pieczary, lecz opuszczenia jej i wyjścia na zewnątrz, gdzie poznaje świat opromieniony blaskiem słońca. Mimo to – a może właśnie dlatego – niedawny kajdaniarz dobrowolnie decyduje się wrócić do pieczary. Wraca tam i chce podzielić się swoimi doświadczeniami. Niedawni towarzysze nie rozumieją go jednak i sądzą, że wrócił do nich „z zepsutymi oczami” (Platon 1990, 517a). Gdy nie daje za wygraną, planują go zamordować.

W zrekonstruowanej powyżej opowieści prześwieca niewątpliwie historia Sokratesa, który został skazany przez mieszkańców swojego rodzinnego miasta Ateny na śmierć. Współziomkowie nie mogli go już dłużej znieść, a w szczególności tego, że w swoich rozmowach z przechodniami stawiał pod znakiem zapytania normy obowiązujące w *polis*. Oskarżono Sokratesa o zaprzeczanie istnienia bóstw i demoralizowanie młodzieży. Z wydarzeń przedstawionych powyżej i losu, który spotkał Sokratesa, Platon wyciąga w opowieści o jaskini wniosek, że nikt nie jest w stanie przekazać innym swoich doświadczeń w taki sposób, żeby mogli oni pojąć to, co przekazujący widział na własne oczy. Kształcenie i *paideia* („wychowanie i kształcenie”) zależy od umiejętności pedagogicznych, które Platon nazywa sztuką zmiany kierunku patrzenia. Sztukę tę mogą wykonywać tylko ci, którzy nauczyli się zmieniać kierunek swego rozumienia i dzięki temu będą w stanie wspierać innych w ich zmianach kierunku patrzenia (Platon 1990, 518b–d; Benner i in. 2018, s. 43–55).

Już na podstawie Platońskiej opowieści o jaskini i przedstawionego w niej rozumienia pojęcia *paidei* można rozróżnić oddziaływania edukacyjne i (samo)kształceniowe (*Bildung*). Te pierwsze pochodzą od osób, które skłaniają, a w pewnym sensie również zmuszają innych do zmiany kierunku patrzenia. Ta zmiana jednak może dokonać się wyłącznie przez działania własne adresatów ich interwencji. To właśnie oznacza (samo)kształcenie.

Do wyodrębnionych przez Platona dwóch rodzajów oddziaływania i sprzężonych z nimi przyczynowości wrócił w czasach nowoczesnych Jean-Jacques Rousseau. W swojej powieści edukacyjnej pt. *Emil, czyli o wychowaniu* opisał oddziaływania edukacyjne jako „wychowanie przez ludzi” (*éducation des hommes*), oddziaływania (samo)kształceniowe natomiast jako „wychowanie przez rzeczy” (*éducation des choses*). Dodatkowo pozwiązywał je ze sobą nowym rodzajem oddziaływania o charakterze metodycznym, które opatrzył mianem negatywnego wychowania (*éducation négative*; Rousseau 1955, s. 90; Blankertz 1990). Zdaniem Dewey’a (1988, s. 33–36), oddziaływania metodyczne opierają się na irytacjach i negatywnych doświadczeniach uczącego się, które jest on w stanie przezwyciężyć jedynie dzięki interwencjom edukacyjnym, przygotowanym i przeprowadzonym przez wychowawców i nauczycieli w warunkach nauczania szkolnego. Irytacje

i negatywne doświadczenia wywołują przerwy w dotychczasowym procesie uczenia się i zmuszają do odroczenia sądzenia i wartościowania, których nie da się dłużej przeprowadzać „tak samo jak do tej pory”. Konieczna okazuje się zmiana kierunku patrzenia na siebie samego i świat (Benner, English 2004; English 2013).

W odniesieniu do przedstawionych powyżej procesów wychowania i (samo)kształcenia można stwierdzić, że są one w ścisły sposób skorelowane ze zmianami norm w zakresie myślenia, sądzenia i działania. Zmiany te nie leżą jednak bezpośrednio w mocy rodziców/wychowawców/nauczycieli ani nie są jakimś widzimisię uczących się. Nowe doświadczenia i ich interpretacje są pochodną procesu kształcenia, który nie tylko zakłada, lecz skazany jest na wsparcie edukacyjne. Powinno ono przebiegać na zasadzie wzajemności, jako swobodne, dynamiczne i wielorakie oddziaływania zachodzące między nauczającymi i uczącymi się (Benner i in. 2018, s. 211–215). Oddziaływania te przybierają postać metodycznego uczenia się i dokształcania, które zmierzają do punktu niewymagającego już żadnych interwencji edukacyjnych².

W nawiązaniu do Platona, Rousseau i Dewey’a można powiedzieć, że własna logika wychowania znajduje uzasadnienie w oddziaływaniach edukacyjnych, które umożliwiają (samo)kształćące relacje między uczącym się a światem, i z tego właśnie powodu nie da się ich niczym zastąpić ani złożyć na barki samego uczącego się (Prange 2010, s. 87–101). To właśnie wyraża obraz jaskini, w którym wsparcia edukacyjnego nie jest w stanie wytworzyć na własną rękę ten, kto ma zmienić swój kierunek patrzenia, ani nie leży ono w mocy samych wychowawców/pedagogów, którzy również przechodzili podobny proces kształcenia. Tak więc w procesach wychowania i kształcenia mamy do czynienia z trzema rodzajami przyczynowości: edukacyjną, kształceniową i metodyczną (Benner 2018). Ta pierwsza dotyczy czynności pedagogów jako inicjatorów i kreatorów procesu (samo)kształcenia dorastających. Ta druga oznacza zmianę kierunku patrzenia, którą może przeprowadzić w sobie tylko sam uczący się. Trzecia i ostatnia – przyczynowość metodyczna – opiera się na obu wcześniejszych i wszędzie tam, gdzie się dokonuje, pośredniczy w przejściu od edukacyjnie wspomaganym procesom (samo)kształcenia do uczenia się zupełnie samodzielnego, które dokonuje się już poza granicami wychowania.

Jako tymczasowy bilans dotychczasowych rozważań można stwierdzić, że przyczynowość edukacyjna odpowiada za przygotowanie do (samo)kształcenia, które bynajmniej nie dokonuje się na linii wychowawca/nauczyciel–wychowanek/uczeń, lecz polega na w pełni samodzielnym uczeniu się podmiotu z kontaktu ze światem rozumianym jako pewna obiektywna rzeczywistość. W tym procesie dochodzi do dwóch transformacji – edukacyjnej i kształceniowej, z których powstaje jeszcze jedna. Tę trzecią nazwano powyżej metodyczną. Obejmuje ona, mówiąc po

2 W sprawie różnicy między przekwalifikowywaniem (niem. *umlernen*) i dokształcaniem zob.: Meyer-Drawe (1986). Odnośnie finalności wychowania i jej antycypacji w działaniu pedagogicznym zob.: Benner (2018, s. 46–47).

Platońsku, „sztukę zmiany kierunku patrzenia” – z jednej strony, z drugiej zaś kompetencje powstające w jej wyniku w podmiocie. Wzrastanie owych kompetencji nie tylko przybliży koniec wychowania, tj. interwencji pedagogicznej, lecz także otwiera drogę do całkowicie samodzielnego uczenia się i doksztalcania, w których uczący się daje sobie już radę bez wsparcia edukacyjnego. Taki stan rzeczy, w odniesieniu do relacji między normatywnością pedagogiczną a innymi rodzajami normatywności, oznacza, że transformacje dla (samo)kształcenia nie są właściwie możliwe bez wsparcia pozapedagogicznego i że przekształcają one zarówno podmiot uczący się, jak i poznawany przez niego świat w taki sposób, że normatywność zewnętrzna przeobraża się w wewnętrzną. To przeobrażenie wyjaśnię w następnej części niniejszego tekstu.

Trzy podstawowe transformacje normatywności w procesach wychowania i kształcenia

Jeżeli by zapytać, czym różni się normatywność wynikająca z własnej logiki wychowania od tej, która zawiera się w koncepcjach działania wychowawczego, nabudowanych na normach pozapedagogicznych, należałoby, moim zdaniem, zwrócić uwagę na trzy rodzaje transformowania normatywności zewnętrznej (pozapedagogicznej) na wewnętrzną (pedagogiczną). Ich punktem odniesienia są trzy klasyczne formy pedagogicznej *praxis*, a mianowicie: wychowanie dyscyplinujące, wychowanie przez nauczanie i wychowanie jako kierownictwo (Benner 2015, s. 233–350; Benner i in. 2018, s. 174–189). Wskazany formom wychowania towarzyszą następujące transformacje: (1) od dyscyplinowania przez innych do samodyscypliny; (2) od nauczania przez innych do samouctwa³ i (3) od kierowania przez innych do samosterowania.

Intuicje i wyobrażenia co do wymienionych transformacji nie powstały dopiero w nowożytności, lecz z całą pewnością rozpowszechniły się dopiero w XX wieku w praktyce edukacyjnej. Przykładowo, Arystoteles wyznaczał całemu działaniu pedagogicznemu funkcję rządzenia dorosłych nad dorastającymi. Równocześnie jednak zdawał sobie sprawę z tego, że racjonalne wychowanie musi mieć za cel wywołanie w dorastających przejścia od bycia rządzonym do rządzenia samemu (Arystoteles 2001, 1332b). W późniejszym okresie Rousseau wyróżnił w tym kontekście przejście w sensie pedagogicznym i politycznym. To ostatnie powiązał z legitymowaniem transformacji politycznych, które nie powinny wprowadzać trwałego rozdziału między rządzącymi i rządzonymi, lecz gwarantować każdemu obywatelowi podwójny status – bycia zarazem poddanym i równocześnie suwerenem wobec prawa, przez co będzie miał on możliwość aktywnego partycypowania

3 Termin „samouctwo” w pedagogice polskiej ma specyficzne znaczenie – „nauczanie siebie samego” [D. S.].

w rządzeniu, przykładowo – przez współdecydowanie o konstytucji (Rousseau 2009, s. 20–28; Benner i in. 2018, s. 108–112).

Jak przedstawiono powyżej, w okresie pomiędzy starożytnością a czasami nowożytnymi dokonała się transformacja w zakresie normatywności. Nie można więc już odczytywać wychowania dyscyplinującego jako działania normowanego przez sferę pozapedagogiczną, w tym przypadku politykę. Odkąd prawodawstwo państwowe stało się zakresem działania politycznego, w którym obywatelom przysługuje prawo współdecydowania o wszystkich sprawach życia zbiorowego, niedopuszczalne jest, żeby orientacja polityczna obywateli była determinowana przez wychowanie. Tym samym wspólna normatywność dla czynności politycznych i pedagogicznych przestała istnieć. Co więcej, normatywności pedagogicznej nie należy podporządkowywać sferze politycznej ani jej z tej sfery wyprowadzać. Od współczesnych rodziców/wychowawców/nauczycieli oczekuje się świadomości nie tylko tego, na czym polega różnica między obydwoma rodzajami działania: politycznym i pedagogicznym, lecz także w zakresie własnej logiki wychowania rozumianej jako czynność dyscyplinująca, z odrębną normatywnością. W związku z tym zakazane jest w wychowaniu to, co w ustroju feudalnym uważano za jego podstawowy obowiązek, a mianowicie – normatywne narzucanie każdemu człowiekowi formy życia, stanu społecznego i sposobu działania (Benner 2015, s. 216–240). Zmianę w tym zakresie wyartykułował jako jeden z pierwszych Rousseau, w formie wskazania pedagogicznego. Twierdził on, że jedynym przyzwyczajeniem, do którego wychowanie powinno zaprawiać dzieci i młodzież, jest brak jakichkolwiek przyzwyczajień. Oczywiście, można to zalecenie interpretować antypedagogicznie, jako wezwanie do zaniechania wychowania w ogóle. Rousseau przyświecał jednak zupełnie inny cel, a mianowicie – żeby dać dorastającym w warunkach *ancien régime* szansę na myślenie i działanie pochodzące nie z powielania zastanych konwencji społecznych i przyzwyczajień ich rodziców/wychowawców/nauczycieli, lecz z refleksji nad tymi konwencjami i przyzwyczajeniami. Nieuchronnie prowadzi to do transformacji w normatywność nowego typu (Rousseau 1955, s. 8). W swoich rozważaniach na temat „rządzenia dziećmi” Herbart doszedł do wniosku, że wychowanie dyscyplinujące nie może stawiać sobie „żadnych celów konkretnych względem umysłowości dziecka” (Herbart 2007, s. 35), a jedynie chronić je przed działaniami nierozważnymi i niebezpiecznymi dla niego samego i jego otoczenia.

Redefinicja zadań wychowania odnośnie dyscyplinowania i rządzenia dziećmi, o której była mowa powyżej, pociągnęła za sobą dalsze zmiany w pedagogicznej *praxis* w ostatnich trzech dekadach XX wieku. Do powszechnej praktyki weszło wychowanie przeciwdziałające i wspierające, które postulowali już na początku XIX wieku Herbart (2007, s. 30) i Schleiermacher (1957, s. 85 i nast.), a ponadto przestano uważać za dopuszczalne w wychowaniu kary cielesne i psychiczne (de Mause 1977; Ariès 1995). To z kolei doprowadziło w naszych już czasach do zakazu ich stosowania przez prawo państwowe. Przykładowo, w Bawarii prawo mężów do cielesnego karania swoich małżonek zostało zniesione w 1928 roku, natomiast

możliwość podobnego karania uczniów została oficjalnie wykreślona z prawodawstwa szkolnego w 1983 roku. Zakaz karania dzieci przez rodziców wszedł w życie w pierwszym roku nowego millenium.

Jak przedstawiono powyżej, zgodnie z regułami nowożytnego wychowania, dorastającym nie można wpajać zdeterminowanych orientacji za pomocą wychowania przyzwyczajającego, rządzącego i dyscyplinującego. Właściwym miejscem, w którym takie orientacje powinny zostać ujawnione i poddane refleksji, jest wychowanie przez nauczanie i następujące po nim wychowanie w formie kierownictwa/doradztwa pedagogicznego. W tych nowoczesnych formach działania wychowawczego dorastający mają przez refleksję przyswoić sobie unormowania społeczne i indywidualne i przetransformować je do swojej sytuacji życiowej. Warto w tym kontekście zauważyć, że zniesienie owych tradycyjnych praw i obowiązków rodzicielskich (np. do karania dzieci) stało się możliwe dopiero wówczas, gdy własną logikę nowożytnego wychowania odniesiono również do okresu zdobywania przez młodzież samodzielności życiowej, co wymusiło zmianę w rozumieniu kierownictwa/doradztwa pedagogicznego i relacji między dorosłymi i dorastającymi. Niemalże jednogłośnie rewizji poglądów pedagogicznych w tych sprawach domagali się w swoich teoriach wychowania i kształcenia na przełomie XVIII i XIX wieku Rousseau, Humboldt, Kant, Herbart i Schleiermacher. Swoje żądanie uzasadniali tym, że w warunkach nowożytności przyszłość dorastających jest zakryta nie tylko przed nimi samymi, lecz także przed ich dorosłymi opiekunami, którzy jeszcze do niedawna byli uważani za depozytariuszy wiedzy o przyszłości swoich podopiecznych.

Miejsce tradycyjnej relacji międzypokoleniowej, w której dominującą rolę odgrywało ubezwłasnowolnienie dorastających przez dorosłych, zastąpił stosunek, w którym decyzje podejmowane przez dzieci odnośnie ich własnego stylu życia nie należą już do obowiązków rodziców, co więcej – bezpośrednio ingerowanie w te sprawy zostało zakazane nie tylko przez obowiązujące zwyczaje, lecz przepisy prawa stanowionego. Jako przykład może posłużyć wydany w 1794 roku dokument pt. *Allgemeine Landrecht für die Preußischen Staaten* (Ogólne Prawo Landowe dla Państw Należących do Prus), w którym *expressis verbis* zabroniono rodzicom podejmowania decyzji w sprawie przyszłego zawodu ich dzieci i związków małżeńskich, które mają zawierać.

Nowy charakter relacji międzypokoleniowych powoduje, że końca wychowania nie można odraczać aż do momentu osiągnięcia przez dorastającego pełnoletności prawnej, jak to miało miejsce w poprzednim okresie, lecz trzeba go zagwarantować przez odpowiednie działanie pedagogiczne. Jak ma się to dokonywać, można zobrazować przykładem odnoszącym się do „pełnoletności” w komunikowaniu się za pomocą mowy. Zgodnie ze współczesnym stanem wiedzy glottodydaktycznej, warunkiem koniecznym do osiągnięcia pełnoletności czy samodzielności w zakresie komunikacji językowej jest opanowanie języka ojczystego. Kompetencje dziecka pogłębiają się i poszerzają dzięki wychowaniu przedszkolnemu, w którym

coraz więcej osób należy do jego partnerów rozmów. Dalszy postęp w tym zakresie przynosi edukacja szkolna, kiedy język stanowi jedno z głównych narzędzi już nie tylko komunikowania się z otoczeniem, lecz nauczania i uczenia się (Benner 2015, s. 317–323). Obserwując w tym kontekście rodziców, należy stwierdzić, że ich rola uległa znaczącej modyfikacji – od pierwszych nauczycieli języka ojczystego do partnerów rozmowy. Tej zmianie po stronie dziecka odpowiada przejście od niesamodzielności do swoistej pełnoletności językowej. Oczywiście się wydaje, że bez odpowiedniego wsparcia edukacyjnego, tzn. wychowania na wszystkich wymienionych etapach, osiągnięcie tej pełnoletności nie byłoby w ogóle możliwe.

Wracając do normatywności wychowania, należy zauważyć, że również w formie, którą nazwałem powyżej wychowaniem przez nauczanie, mamy do czynienia z charakterystyczną transformacją. Jak wiadomo, zasadniczym zadaniem nauczania szkolnego jest poszerzanie u uczących się wiadomości pochodzących z własnego doświadczenia i interakcji społecznych o wiedzę określaną jako nauką. To poszerzanie następuje w formie nauczania poglądowo-opisowego, analitycznego i syntetycznego. W każdej z tych form można zaobserwować w odniesieniu do normatywności specyficzną transformację. Poczucie tej transformacji nie jest niczym nowym, wprost przeciwnie – od początku nauczania w formie, którą współcześnie definiujemy jako nauczanie szkolne, było ono obecne. Bez cienia przesady można powiedzieć, że we wszystkich czasach i epokach wychowanie przez nauczanie odróżniało się od wychowania dyscyplinującego, którego dominującym rysem jest normowanie zachowania. Za główny powód tej różnicy należy, moim zdaniem, uznać fakt, że w wychowaniu przez nauczanie odbiorca oddziaływań edukacyjnych uczy się i przyswaja sobie to, czego nie jest w stanie samemu nauczyć się bezpośrednio z życia i przez życie, a mianowicie: mowy pisanej, algebry, geometrii, a w późniejszych latach edukacji szkolnej również innych przedmiotów i propedeutyki wiedzy naukowej. Szkolne nauczanie i uczenie się cechuje sztuczny charakter, w tym znaczeniu, że opiera się ono na swoistej i własnej normatywności. Znacznie wcześniej, zanim w wychowaniu przez rządzenie dziećmi i kierownictwie/doradztwie pedagogicznym zaczęto odwoływać się do prawa dorastających do samostanowienia, wychowanie przez nauczanie koncentrowało się na przygotowaniu przejścia od bycia nauczonym do samouctwa.

Bez wskazanej powyżej swoistej i własnej normatywności działanie edukacyjne, nazwane tutaj wychowaniem przez nauczanie czy krócej – nauczaniem, nie byłoby w ogóle możliwe. Jednak w przeciwieństwie do wychowania dyscyplinującego, podstawą owej normatywności nie jest relacja zachodząca między rodzicem/wychowawcą/nauczycielem i dzieckiem/wychowankiem/uczniem, lecz przedmiot nauczania i uczenia się. Ten przedmiot determinuje i w tym sensie również narzuca określone normy, które muszą być respektowane zarówno przez czynności edukacyjne – nauczanie i uczenie się, jak i nieedukacyjne – (samo)kształcenie.

W niemalże wszystkich przedmiotach szkolnych kluczową rolę odgrywa wiedza naukowa (Benner 2019). Można nawet zaryzykować twierdzenie, że bez niej

nauczanie i uczenie się szkolne traci w ogóle swój sens. Przekazywanie i przyswajanie sobie wiedzy i umiejętności byłoby niemożliwe, gdyby nie istniały one już uprzednio w formie dającej się nauczyć i uczyć. Na tej podstawie da się stwierdzić, że normatywność zawierająca się implicytnie w przedmiocie czy treści kształcenia przekształca się dzięki procesom nauczania i uczenia się w normatywność explicytną, czyli uświadomioną. W tej transformacji kluczową rolę odgrywa klasyczne działania dydaktyczne, takie jak: formułowanie pytań, dyskutowanie, interpretowanie itp. Nie bez znaczenia jest stwierdzenie, że wiedzy naukowej nie da się nauczać ani uczyć się w sposób dogmatyczny. Nierzadko się zapomina, że to, co z pomocą lekcji szkolnej ma być przekazane przez działanie, określane tutaj mianem wychowania przez nauczanie, podlega przygotowaniu nie tylko ze względu na to nauczanie, lecz także uczenie się. Tylko wtedy można mieć nadzieję, że nauczanie i uczenie się dostarczą uczącemu się podstaw do (samo)kształcenia, którego nie należy mylnie utożsamiać z samouctwem.

Konieczność równoczesnego wzięcia pod uwagę nauczania i uczenia się, a następnie skorelowania działań nauczającego i uczącego się prowadzi moje rozważania do trzeciej i ostatniej transformacji. Transformacja ta jest ściśle związana z omówioną w poprzedniej części przyczynowością metodyczną. Już Arystoteles zwracał uwagę na to, że (wychowanie przez) nauczanie osiąga swój cel tylko wtedy, gdy uczący się opanowali przekazywany im przedmiot w takim stopniu i w taki sposób, że są w stanie – oczywiście nie jako profesjonalni nauczyciele – nauczać innych i wprowadzać ich w wyuczone zagadnienia. Wydaje się, że dotyczy to nie tylko wychowania przez nauczanie, lecz także obu pozostałych form oddziaływania edukacyjnego, a mianowicie: wychowania jako rządzenia dziećmi i jako kierownictwa/doradztwa pedagogicznego. Miarą sukcesu jest to, że dorastający w takim stopniu i w taki sposób przyswoił sobie przekazywane w tych formach wychowania czynności – dyscyplinowanie i międzypokoleniowe konsultowanie, że nie potrzebuje już oddziaływań edukacyjnych, i spełnia je samodzielnie i w pełni dobrowolnie. Nie oznacza to bynajmniej, że przeanalizowane trzy rodzaje wychowania (wychowanie dyscyplinujące, nauczanie i kierownictwo/doradztwo pedagogiczne) nie nakładają się ani nie warunkują. Wprost przeciwnie, refleksyjno-performatywna struktura nauczania i uczenia się nie tylko może być punktem odniesienia dla obu pozostałych typów interwencji edukacyjnej, lecz nawet powinna być celowo przerywana, żeby poddać je krytycznemu namysłowi, jak również rewizji.

Rozróżnienie między normatywnością pedagogiczną i terapeutyczną na przykładzie dyskusji na temat filmu pt. *Szkoła rodziców*

Tym, co moim zdaniem cechuje jako wspólne przedstawione w poprzedniej części trzy transformacje normatywności pozapedagogicznej (zewnętrznej) na pedagogiczną (wewnętrzną), jest fakt, że transformacje te dokonują się w oparciu o negatywne i pozytywne doświadczenia, które towarzyszą czynnościom edukacyjnym

i nieedukacyjnym. Jak pamiętamy, te pierwsze obejmują trzy rodzaje wychowania – przez rządzenie dziećmi, przez nauczanie i jako kierownictwo/doradztwo pedagogiczne, w których sprawcami są rodzice/wychowawcy/nauczyciele, te drugie polegają zaś na (samo)kształceniu, rozumianym jako formowanie siebie samego przez dzieci/wychowanków/uczniów. Obie strony, oczywiście każda w odrębny i sobie właściwy sposób, konfrontowane są z tymi doświadczeniami i muszą przez nie przejść (Benner 2003).

Wskazane transformacje mogą powieść się po obu stronach, mogą w części się nie udać, a nawet zakończyć się zupełnym fiaskiem. O takiej ewentualności właśnie traktuje wspomniany we wprowadzeniu film pt. *Elternschule* (2018). Jego twórcy przedstawili na kilku przykładach konsekwencje nieudanego wychowania rodzinnego, w którym oddziaływania pedagogiczne stały się niemożliwe. Stan ten został spowodowany przez rodziców i dzieci, którzy urobili między sobą takie zachowania i sposoby komunikowania się, że nie pozostała w nich jakakolwiek już przestrzeń na wychowanie ani nadzieja na jej wytworzenie.

W filmie przedstawiono bezradnych dorosłych i dzieci w wieku przedszkolnym, z którymi nie da się rozmawiać. Obie strony znajdują się w sytuacji bez wyjścia. Twórcy filmu pokazali jako przykłady wydarzenia codzienne, w których rodzice lub opiekunowie starają się nakarmić dzieci, skłonić je do zaśnięcia lub ruchu. Za każdym razem natrafiają jednak na opór nie do przewyciężenia. Co prawda, dzieci wskazują na zaproponowane im potrawy, które chciałyby zjeść, i nawet biorą je do ust, jednak wkrótce zwracają je lub wypluwają. Analogicznie dzieje się przy układaniu dzieci do snu. Dzieci wyszukują sobie miejsce do spania przy swoich rodzicach lub opiekunach, ale gdy tylko ci oddalą się choćby na moment, wybuchają płaczem i krzykiem. Nic dziwnego, że w tych okolicznościach rodzicom coraz częściej nie udaje się usypianie dziecka i pora snu przesuwana jest na późną porę nocną. Jeszcze jeden przykład dotyczy pięcioletniej dziewczynki, która zamiast biegać, co jest właściwie dla jej wieku, odmawia jakiegokolwiek ruchu. Polega to na tym, że rzuca się natychmiast na podłogę, gdy ktoś mówi jej o chodzeniu czy zachęca ją do poruszania się.

Sportretowani w filmie rodzice zwrócili się do renomowanej kliniki psychologicznej w Gelsenkirchen z prośbą o wsparcie i pomoc terapeutyczną. Została przygotowana dla nich oferta terapeutyczna złożona z dwóch części, tak przynajmniej przedstawiono to w filmie. Pierwszą część stanowiły konsultacje i porady, w wyniku których wydające się nie do rozwiązania problemy z jedzeniem, zasypianiem i poruszaniem się miały zostać poddane interwencji terapeutycznej i następnie z pomocą środków terapeutycznych rozwiązane. W filmie opisy poszczególnych zaburzeń zostały sformułowane przy użyciu kategorii ewolucyjno-biologicznych i psychologicznych, w których zaznacza się możliwość ponownego przejścia od działań terapeutycznych do interakcji pedagogicznych. Różnica między nimi wynika z przekonania, że podlegają one odmiennym normom i celom działania. W filmie twórcy nie wyjaśniają tej sprawy szczegółowo, a jedynie obrazują

przykładowymi sytuacjami, komentowanymi przez terapeutów, zgodnie ze stosowaną przez nich terminologią. Niewątpliwie ten mankament przyczynił się do tego, że film natrafił na wieloraką krytykę, m.in. ze strony niemieckiego stowarzyszenia *Kinderschutzbewegung* (Ruch Obrony Praw Dziecka), które podjęło przeciwko klinice działania prawne, zarzucając terapeutom znęcanie się nad dziećmi. Obecnie, jak wiem, postępowanie zostało zamknięte.

Sytuacje przedstawione w omawianym filmie nie są wcale nieobecne w naukowej literaturze pedagogicznej. Od czasów Rousseau rozważa się w niej pytanie o normy w wychowaniu i o własną logikę działania pedagogicznego, o czym była mowa powyżej. W pierwszej księdze *Emila* Rousseau podaje interpretację płaczu dziecka (1955, s. 51 i nast.). Interpretacja ta różni się zasadniczo od tej, którą posłużono się w filmie. Nie ma w niej mowy o naturalnym egoizmie, który wywołuje w małym dziecku mechanizm ewolucji. Gdyby zastosować sposób myślenia Rousseau do tego, co zostało pokazane w filmie, to należałoby mówić wówczas o pewnych zachowaniach małych dzieci, których zostały one nauczone w procesie wychowania, i od których trudno je odzwyczaić (czytaj: oduczyć). W swojej interpretacji płaczu dziecka Rousseau przekonuje, że wskutek całkowitego braku wychowywania, lub błędnego sposobu wychowania, dzieci najpierw pozwalają sobie usługiwać, wkrótce jednak zaczynają rządzić swoimi wychowawcami, w tym przypadku rodzicami. To wywołuje jedną z dwóch możliwości: albo dorośli nie wydają żadnych poleceń i dzieci nikomu nie są posłuszne, albo dzieci wydają polecenia i odbierają usługi od dorosłych. Jedyna droga wyjścia z tej ślepej uliczki polega na tym, żeby przez wychowanie przeciwdziałać wytworzeniu się między stronami takiej relacji panowania, w której dziecko nie będzie traktowane jako ukształcalne, tzn. zdolne do podejmowania działań służących własnemu rozwojowi, które wymagają wsparcia ze strony rodziców/opiekunów, lecz rzekomo będzie obdarzone prawdziwą wolnością i pełną niezależnością, które przynależą mu z natury.

Jeżeli zinterpretuje się omawiany film z punktu widzenia teorii działania pedagogicznego i zaproponowanego w niniejszym tekście rozróżnienia między trzema rodzajami wychowania, a mianowicie: wychowania dyscyplinującego, przez nauczanie i jako kierownictwa/doradztwa pedagogicznego, dla których wspólnym fundamentem jest własna logika działania pedagogicznego, to wówczas można rozpoznać w przedstawionych na filmie zachowaniach dzieci i ich zrozpaczonych rodziców skutki nieudanej *praxis* pedagogicznej, w formie błędnych czynności pedagogicznych i socjalizacyjnych. Czynności te nie tylko doprowadziły do opłakanego stanu, lecz raczej go spowodowały. Żeby móc wyjść z niego, konieczne jest sięgnięcie po działania, które sprawią, że wychowanie stanie się ponownie możliwe. Takie odczytanie sedna problemu zaprezentowanego na filmie jest jednak obce jego twórcom. Skupiają się oni raczej na szczegółowym ukazaniu interwencji terapeutycznych bez odczuwania potrzeby dodania jakiegokolwiek wyjaśnienia pedagogicznego. To z kolei dało asumpt do wielu ocen krytycznych omawianego obrazu, jak również do wnioskowania, że działanie terapeutyczne z samej już swojej

natury znajduje się na pograniczu znęcania się nad dziećmi, a dalej – pociągnęło za sobą paradoksalną w gruncie rzeczy ocenę filmu przez publiczność. Pedagogiczna bowiem geneza przedstawionych przypadków została zupełnie zmarginalizowana przez terapeutów.

Wspomniani krytycy terapii zamiast rozróżnić między orientacjami normatywnymi w pedagogice i środkami terapeutycznymi, a następnie uwzględnić i ocenić oddziaływania wychowawcze, który poprzedziły czynności terapeutów, przyjęli jako punkt wyjścia narrację opartą na prawach dziecka, zgodnie z którą racjom dzieci należy się takie samo poszanowanie jak ich rodzicom. Przez to jednak uniemożliwione zostało rozpatrzenie i zaopiniowanie niewątpliwych zaburzeń dzieci w ich podstawowych czynnościach życiowych z perspektywy pedagogicznej. Należy nadmienić, że tej perspektywy nie da się pominąć ani niczym zastąpić. Jeśli bowiem w filmie ukazano rozróżnienie między działaniami terapeutycznymi i pedagogicznymi, to należało również konsekwentnie wskazać na różnicę między terapeutycznie i pedagogicznie rozumianymi: dyscyplinowaniem, nauczaniem i poradnictwem.

Jak przypomniano powyżej, dyscyplinowanie jest dozwolone w praktyce pedagogicznej tylko wtedy, gdy przez wychowanie nie zmierza się do narzucenia umysłom dzieci i dorastających jakichkolwiek pozytywnych (w sensie zdeterminowanych) celów, lecz tylko uniemożliwia się im nieroztropne działanie, przez które mogą zrobić krzywdę sobie samym lub/i innym. Czy to samo odnosi się również do działań terapeutycznych, z których pomocą próbuje się wyjść w sytuacji fiaska oddziaływań wychowawczych? Czy rzeczywiście można postawić znak równości między działaniami terapeutów a tym, co zostało osłabione lub nawet zniszczone wskutek czynności rodziców/opiekunów naruszających wewnętrzną logikę działania pedagogicznego? W wielu przypadkach, jakie zostały ukazane w filmie *Elternschule*, wszystko przemawia za tym, że dorośli wskutek własnych zachowań wytworzyli u dzieci postawę bezradności. Dlatego tak trudno było później naprawić te działania poprzez samo tylko wychowanie.

W takich przypadkach, jak przedstawione w omawianym filmie, trzeba umożliwić dzieciom, które płaczą ze wściekłości, najpierw wybierać sobie jedzenie, a potem je wypluwają przed siebie, nie chcą same zasnąć i którym żadne już działanie pedagogiczne nie jest w stanie pomóc, skorzystanie z praktyk terapeutycznych. Nie należy ich jednak legitymizować jako pedagogiczne ani też zrównywać z interakcjami pedagogicznymi, wskazując jedynie na niewielką różnicę, polegającą na tym, że w tych pierwszych stosuje się pedagogicznie niedozwolony przymus. W omawianym filmie ukazano go w zachowaniach terapeutów wobec dzieci, gdy przykładowo pozostawiali oni płaczące i krzyczące dziecko samemu sobie aż do wyczerpania jego sił, albo gdy dziecku, które przy wyborze posiłku i jego pory kierowało się wyłącznie własnym widzimisię, a po jego zjedzeniu wypluwało część jedzenia, odmawiali przez pewien czas pokarmu, aż do odczucia głodu, albo

wreszcie – w przypadku dziecka, które nie chciało zasnąć o określonej porze, nie pozwalali na zasypianie wtedy, gdy ma taką potrzebę.

Zasadność przedstawionych powyżej środków terapeutycznych stoi w sprzeczności z ich niedopuszczalnością z pedagogicznego punktu widzenia, a jednak jest usprawiedliwiona, gdyż opiera się na fakcie, że zachowanie, które będzie poddawane działaniu terapeutycznemu, musi wprawdzie powstać wskutek oddziaływania wychowawczego, i w osiągniętym stanie nie może być naprawione przez oddziaływanie pedagogiczne. To, czy rzeczywiście w danym przypadku tak jest, podlega wnikliwej kontroli. Tylko beznadziejność błędnego wychowania zezwala na interwencje terapeutyczne tego rodzaju, jak te przedstawione w filmie *Elternschule*. A nawet jeśli powyższy warunek będzie spełniony, można na podobne zachowania względem dzieci zezwolić wyłącznie wtedy, gdy istnieje uzasadniona nadzieja, że po zakończeniu terapii odzyskana jakość wychowania nie stanie się ponownie przedmiotem lekkomyślnych i nieumiejętnych czynności wychowawczych ze strony rodziców/opiekunów. Konieczne jest zatem zagwarantowanie, że wychowanie, które dzięki terapii otrzymało szansę na rozpoczęcie się od nowa, będzie przebiegało dalej, ale już nie według kryterium terapeutycznego, lecz specyficznie pedagogicznego. Do jego istoty należy transformowanie zewnętrznej normatywności pozapedagogicznej w wewnętrzną normatywność pedagogiczną, które dotyczy oddziaływań wychowawczych we wszystkich trzech zakresach, a mianowicie – wychowania jako rządzenia dziećmi, wychowania przez nauczanie i jako kierownictwa czy doradztwa pedagogicznego.

Niech mi będzie wolno na zakończenie wyrazić przekonanie, że najlepszym sposobem ustrzeżenia się przed fenomenami, jakie pokazano w filmie pt. *Elternschule*, jest respektowanie transformacyjnej logiki wychowania.

Przełożył z języka niemieckiego Dariusz Stępkowski

Bibliografia

- Ariès Ph. (1995). *Historia dzieciństwa. Dziecko i rodzina w dawnych czasach*. Ochab M. (tłum.). Gdańsk: Wydawnictwo Marabut
- Arystoteles (2001). *Polityka*. Piotrowicz L. (tłum.). W: tenże, *Dzieła wszystkie*. T. 6. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 25–226.
- Benner D. (2003). *Zur Rolle der Negativität in Erziehung und Bildung*. W: Beillerot J., Wulf Ch. (red.). *Erziehungswissenschaftliche Zeitdiagnosen. Deutschland und Frankreich*. Münster: Waxmann, s. 239–250.
- Benner D. (2015) *Pedagogika ogólna. Wprowadzenie do myślenia i działania pedagogicznego w ujęciu systematycznym i historyczno-problemowym*. Stępkowski D. (tłum.). Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego.

- Benner D. (2018). *Pedagogika ogólna a pedagogika specjalna. Rozważania na temat związku między inkluzją i ekskluzją z perspektywy trzech przyczyn procesów wychowania i kształcenia*. Stępkowski D. (tłum.). W: Gołkowska J., Sipowicz K., Patejuk-Mazurek I. (red.). *Tradycja i współczesność pedagogiki specjalnej w tworzeniu społeczeństwa dla wszystkich. W 95-lecie Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, s. 124–138.
- Benner D. (2019). *Umriss einer allgemeinen Wissenschaftsdidaktik*. Weinheim: Beltz-Juventa.
- Benner D., English A. (2004). *Critique and Negativity. Towards the Pluralisation of Critique in Educational Practice, Theory and Research*. „Journal of Philosophy of Education”, 3, s. 409–428.
- Benner D., Stępkowski D. (2012). *Jaskinia jako metafora opisująca procesy kształcenia. Studium transformacji Platońskiej opowieści o jaskini w dyskursach edukacyjnych*. W: Sztobryn S., Wasilewski M., Rojek M. (red.). *Metamorfozy filozofii wychowania od antyku do współczesności*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, s. 15–34.
- Benner D., Stępkowski D., von Oettingen A., Peng Zh. (2018). *Kształcenie – moralność – demokracja. Teorie i koncepcje wychowania i kształcenia moralno-etycznego i ich związki z etyką i polityką*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego.
- Blankertz H. (1990). *Rousseau wechselt die Methode nicht*. „Pädagogische Korrespondenz”, 7, s. 5–14.
- Dewey J. (1988). *Jak myślimy?* Bastgenówna Z. (tłum.). Warszawa: PWN.
- Elternschule* (2018). Film dokumentalny. Realizacja: Jörg Adolph i Ralph Bücheler. Dostępny na: www.elternschulefilm.de.
- English A. R. (2013). *Discontinuity in learning. Dewey, Herbart, and Education as Transformation*. New York: Cambridge University Press.
- Herbart J. F. (2007). *Pedagogika ogólna wywiedziona z celu wychowania*. Stera T. (tłum.). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Kant I. (1995). *O pedagogice*. Sztobryn D. (tłum.). Łódź: Dajas.
- Mause de L. (1977). *Hört ihr die Kinder weinen*. Frankfurt a. M.
- Meyer-Drawe K. (1986). *Lernen als Umlernen. Zur Negativität des Lernprozesses*. W: Lippitz W., Meyer-Drawe K. (red.). *Lernen und seine Horizonte*. Frankfurt a. Main: Scriptor, s. 19–45.
- Möllers Ch. (2015). *Die Möglichkeit der Normen. Über eine Praxis jenseits von Moralität und Kausalität*. Berlin: Suhrkamp.
- Peng Zh. (2017). *Über Lernen und Sorge in Traditionen des Konfuzianismus*. „Zeitschrift für Pädagogik”, 63, s. 476–490.
- Platon (1990). *Państwo*. Witwicki W. (tłum.). Warszawa: AKME.
- Prange K. (2010). *Die Ethik der Pädagogik. Zur Normativität erzieherischen Handelns*. Paderborn: Schöningh.

- Rousseau J. J. (1955). *Emil, czyli o wychowaniu*. Husarski W. (tłum.). T. 1. Wrocław: Zakład im. Ossolińskich – Wydawnictwo PAN.
- Rousseau J. J. (2009). *Umowa społeczna*. Starobiński J. (tłum.). Kęty: M. Derewiecki.
- Schleiermacher F. (1957): *Vorlesungen aus dem Jahre 1826*. W: tenże, *Pädagogische Schriften*. T. 1. Stuttgart: Klett, s. 1–369.

A CONCEPT OF A SELF-LOGICAL NORMATIVITY OF EDUCATION AND THEIR RELATIONS TO OTHER NORMATIVITY CLAIMS

Abstract: The paper develops the concept of a self-logical normativity of education. It identifies pedagogical action as a transformational practice with its own forms of acting and causality. The theoretical and practical significance of this concept is finally explained in the film „Elternschule” by distinguishing between pedagogical and therapeutical thinking and acting.

Keywords: education; normativity; pedagogical causality; transformation; therapy.

Dietrich Benner – profesor, doktor habilitowany, doktor *honoris causa* Aarhus Universitet w Kopenhadze (Dania) i Åbo Akademi w Turku (Finlandia), emerytowany profesor Uniwersytetu Humboldtów w Berlinie (Niemcy), profesor honorowy East China Normal University w Szanghaju (Chiny), wykładowca w Uniwersytecie Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie w latach 2008–2013. Jest autorem około 30 monografii i ponad 200 artykułów naukowych z zakresu pedagogiki ogólnej, historii myśli pedagogicznej, teorii wychowania i teorii kształcenia. Adres korespondencyjny: Geschwister-Scholl-Strasse 7, D-10117 Berlin. Adres e-mailowy: dietrich.benner@gmx.de.